

Literacia e conectividade intercultural: práticas de leitura para jovens¹

Literacy and Intercultural Connectivity: Reading Practices of Young people

MARGARIDA MORGADO

Instituto Politécnico de Castelo Branco

Portugal

mamaafpamo@gmail.com

(Recibido: 05-07-2017;
aceptado: 28-12-2017)

Resumo. A mundialização económica, a indústria 4.0, a migração (voluntária e forçada) atual de pessoas e a globalização via Internet aproximam os jovens, gerando novos entendimentos e perspectivas que se entrecruzam, se chocam e se desafiam mutuamente, num contexto de ‘superdiversidade’, em que diversas variáveis sociais, étnicas, linguísticas e identitárias se interseitam para influenciar trajetórias de vida. Através de estudos de caso múltiplos, o artigo descreve novas formas de participação na leitura ditadas pela conectividade da web 2.0 e 3.0, relevando materiais, abordagens e desenvolvimento de uma literacia cultural para enfrentar o mundo cada vez mais diverso em que vivemos; e, consequentemente, novos conceitos sociais de jovem ‘leitor’. O artigo é escrito com o intuito de alertar os educadores de jovens para novas formas de utilizar a leitura para ler o mundo e atuar nele, dando uma ênfase especial à construção de competências para uma cidadania multicultural crítica.

Palavras-chave: *literacia; educação intercultural; materiais de leitura; promoção da leitura; aprendizagem mediada por computador.*

Abstract. Economic globalization, industry 4.0, voluntary or enforced mobility and the contemporary tendency to use the Internet to communicate, are all trends welcomed by young people in one way or the other. These events and technologies bring people closer, but also generate multiple perspectives that defy and contradict each other. They also intersect several social, ethnic, linguistic, and identity variables that may come to influence young people’s life trajectories. Multiple case studies are used to focus on new participatory reading strategies that take advantage of web 2.0 and 3.0 connectivity. Special emphasis is given to reading materials and approaches, as well as to cultural literacy development, as tools needed to live contemporary lives. A new concept of ‘young reader’ is thereby created. This article intends to call the attention of educators to new ways of looking at reading; using it to understand and act in the world by focusing on the development of critical multicultural citizenship development.

Keywords: *Literacy; intercultural education; reading materials; reading promotion; computer assisted learning.*

¹ Para citar este artículo: Morgado Margarida (2019). Literacia e conectividade intercultural: práticas de leitura para jovens. *Alabe* 19. [www.revistaalabe.com]
DOI: 10.15645/Alabe2019.19.1

Introdução: conectividade e diversidade

A mundialização económica, a quarta revolução industrial ou indústria 4.0 (Schwab, 2016), os padrões de migração (voluntária e forçada) atuais de pessoas e a globalização via Internet causam profundas transformações no modo como as pessoas pensam, vivem, aprendem e trabalham. A crescente conectividade digital, a internet das coisas, a automação e comunicação inteligente entre máquinas são novas tecnologias que impactam a cultura e determinam novos modos de pensar a realidade de forma integrada, industrializada, globalmente distribuída, provavelmente cada vez mais orientada para as necessidades individuais de cada um e para uma crescente harmonização interdisciplinar. Não basta aceitar, ignorar ou assistir passivamente à narrativa emergente de como a quarta revolução industrial já aí está; é necessário que todos participem num reexame dos seus modelos sociais e na transformação cultural que essa revolução trará às condições de trabalho e de educação.

Neste contexto novo, a educação será vital para a sobrevivência cultural. Irina Bokova, enquanto diretora-geral da UNESCO, escreveu no prefácio de *Rethinking Education* (2015), que não existe força com maior poder de transformação social do que a educação no que toca à promoção dos direitos humanos e da dignidade, à irradicação da pobreza e à promoção da sustentabilidade. Um futuro melhor do que o presente constrói-se sobre direitos iguais, justiça social, respeito pela diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade partilhada, que caracterizam a nossa humanidade comum.

Se bem que pouco orientados para a utilização educativa ou produtiva das novas tecnologias digitais, os jovens vão gerando, a partir das suas práticas sociais em torno da web2.0, 3.0 e 4.0, novos entendimentos e perspetivas sobre a educação que se entrecruzam, se chocam e se desafiam mutuamente, ao mesmo tempo que exercem uma enorme pressão sobre a escola e as suas práticas mais tradicionais.

Este envolvimento dos jovens com as novas tecnologias móveis digitais ocorre, por outro lado, num contexto de 'superdiversidade', em que diversas variáveis sociais, étnicas, linguísticas e identitárias se interseitam para influenciar trajetórias de vida e identidades vividas como múltiplas. O conceito, de Bauman (2003), de um mundo líquido, usado para explicar a fluidez de rearranjos sociais, sempre em transformação e mudança, é uma imagem poderosa de constante fluxo, de indeterminação e de ameaça aos valores sociais e morais monolíticos e estáveis que pareciam caracterizar o viver de séculos anteriores. A ansiedade causada por um mundo em mudança, e cada vez mais ambíguo, requer que, enquanto educadores, repensemos as narrativas emergentes de transformação social e os modos de participação dos jovens na educação.

Para além da revolução digital e tecnológica, a aceitação da diversidade cultural como legítima e positiva constitui o mais premente desafio que se coloca às sociedades contemporâneas, cada vez mais conectadas, mas também mais intolerantes e palcos de

conflitos, e por essa razão, também, mais atentas à defesa dos direitos humanos e da dignidade humana. Num tempo em que as desigualdades sociais se acentuam e as mudanças se sucedem a um ritmo vertiginoso, valorizar a diversidade cultural como uma das características inevitáveis do viver do presente e no futuro implica dotar os cidadãos das competências e capacidades necessárias para o diálogo intercultural e para a compreensão mútua, para a aprendizagem constante e o envolvimento cívico no sentido de promover a justiça, a equidade social e a solidariedade à escala global.

Temos assistido a uma narrativa europeia de construção de identidades plurais num contexto intercultural de aceitação da diversidade como positiva, a partir de enquadramentos educativos vários. Têm sido também múltiplos os recentes apelos de responsáveis pela educação comunitária e internacional de aposta no desenvolvimento da literacia digital dos jovens, com os jovens. É precisamente nos interstícios desses discursos que este artigo se coloca: propõe-se ler o mundo dos jovens a partir da sua relação com a leitura; das suas formas emergentes de participação social na leitura ditadas por tecnologias da web2.0 e 3.0 e conectividade; de materiais de leitura e modos de ler que poderão apelar aos jovens; de novas preocupações de educação ‘literária’; de desenvolvimento de uma literacia cultural para enfrentar o mundo cada vez mais diverso em que vivemos; e, consequentemente, de novos conceitos sociais de jovem e de jovem ‘leitor’.

O artigo é escrito com o intuito de alertar os educadores de jovens para novas formas de utilizar a leitura para ler o mundo e atuar nele, tornando a leitura uma atividade relevante para jovens e dando uma ênfase especial à construção de competências para uma cidadania multicultural crítica ou uma cidadania intercultural.

O ponto de partida são as seguintes questões: Como pode a leitura – entendida no sentido lato das práticas culturais usadas pelos jovens – ser usada na escola para promover as competências necessárias para entender o mundo contemporâneo (competências de diálogo intercultural, de tolerância do ambíguo, de valorização da diversidade cultural, de respeito e reconhecimento da diversidade, que são as pedras basais de uma literacia intercultural)? Pode a conectividade digital ser útil a esse processo?

Utilizando uma metodologia de estudos de caso múltiplos desenvolvidos no quadro de projetos de leitura internacionais atuais que se centram em problemáticas específicas: Boys’ Reading sobre os rapazes e a leitura; *Identity and Diversity in Picture Book Collections* sobre a utilização de livros-álbum, enquanto promotora da literacia visual, para inclusão de crianças de ambientes desfavorecidos (minorias étnicas, migrantes, refugiados, descapacitados ou marginalizados); e *LiRe2.0 – Lifelong Readers and Web 2.0* sobre exploração de aplicações web2.0 para motivar os jovens para a leitura, promovendo a sua literacia digital) procuraremos responder a essas questões à luz de enquadramentos teóricos sobre competência intercultural e cidadania multicultural crítica, leitura e novas tecnologias de informação e comunicação, bem como novas conceções de ‘jovem leitor’.

Os dados recolhidos dos estudos de caso apresentados permitir-nos-ão debater três argumentos muito simples: *os jovens não leem*, no sentido em que se afastam progressivamente em termos de motivação e interesse dos materiais de leitura e abordagens

à leitura veiculadas pela escola, devendo por isso ser motivados pela conjugação da palavra escrita, com as linguagens visuais e digitais; *os jovens não se reveem no que leem*, no sentido em que tem sido difícil à escola acompanhar as transformações culturais e sociais nos materiais de leitura e nas perspetivas de leitura oferecidas, pelo que será necessário repensar materiais e abordagens; e, o terceiro argumento, *os jovens leem livros mas preferem jogos e interações online*, que aborda práticas sociais dos jovens em termos da motivação e valor que tem para eles, pelo que se torna importante trabalhar o conceito de ‘jovem leitor’ em enquadramentos alternativos. Para estes argumentos proporemos algumas soluções concretas a partir dos dados recolhidos nos estudos de caso.

Estudo de caso 1. Os rapazes estão mais afastados da leitura tradicional do que as raparigas.

O projeto *Boys Reading*² parte de uma constatação óbvia, documentada em várias publicações: o divórcio dos jovens (e em particular dos rapazes) da leitura do texto ‘literário’ proposto pela escola; o (fraco) desenvolvimento da literacia e a formação de atitudes (negativas) dos jovens, e em particular dos rapazes adolescentes, perante a leitura. Os resultados dos testes internacionais PISA e PIRLS, por exemplo, revelam, para os alunos com 10 anos, que, em todos os países, as raparigas atingem níveis mais altos nos testes de leitura do que os rapazes. Para além destes dados, outros estudos confirmam que a percentagem de jovens rapazes com dificuldades de leitura ou desmotivados para a leitura é maior do que entre as raparigas adolescentes. São muitos os estudos que associam os maus resultados escolares dos rapazes, e dos jovens, ao seu fraco envolvimento com a leitura, salientando que é quando chegam ao ensino secundário que os rapazes mais facilmente descrevem a leitura como aborrecida.

Beers (1996: 31-33 cit in Ontario Ministry of Education, 2004: 5) categoriza os leitores relutantes em três grupos: os leitores adormecidos, demasiado ocupados para ler; os leitores pouco envolvidos, que podem vir a ler; e os leitores desmotivados, que não gostam de ler, nem nunca gostarão de o fazer (no entender deles próprios). O projeto *Boys Reading* (2015: 10) utiliza outra categoria que também pode ajudar a compreender o divórcio dos rapazes da leitura: o leitor relutante (*reluctant reader*): ele sabe ler, mas por razões diversas não o quer fazer como atividade normal e quotidiana; ou então, experimenta dificuldades de leitura e por isso a evita (Gunter & Kenny, 2008: 86).

A metodologia adotada para investigar estes dados em cinco países europeus³

² O projeto *Boys Reading*, com o número 2014-1-HR01-KA200-007171, recebeu apoio financeiro do programa Erasmus+ no período entre 2014 e 2016. Todos os produtos desenvolvidos no âmbito do projeto são recursos abertos, disponíveis a partir de <http://boysreading.org>

³ Instituições e países: a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Split, que coordenou o projeto; o centro de investigação CARDET de Nicósia, Chipre; A Escola Superior de Educação (CILCE – Centro Interdisciplinar Línguas, Culturas & Educação) do Instituto Politécnico de Castelo Branco; o European Network for Transfer and Exploitation of EU Project Results (Rede Europeia para Transferência e Exploração de Resultados de Projetos Europeus); A Universidade de Łódź, na Polónia; INNOVADE, uma pequena e média empresa de cariz tecnológico situada em Nicósia, Chipre; a Universidade de Pitesti, na Roménia; e a Escola Doukas (ensino básico e secundário), na Grécia.

dividiu-se em três etapas: após uma revisão das atuais tendências e do estado da arte, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a rapazes leitores e não leitores com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, nesses países, num total de 271 respostas, bem como a professores e bibliotecários nas escolas, livreiros e editores, num total de 105 (Boys Reading, 2015). Munidos destes dados, desenvolveram-se listas de títulos e respectivas propostas de exploração didática (Boys Reading, 2016), utilizadas posteriormente num programa de formação contínua de formadores em cada um dos países.

Discussão

Os dados recolhidos neste estudo de caso transnacional permitem confirmar dados que se conhecem da literatura: Seja por pressões biológicas ou culturais, diversos estudos (Allan, Ellis & Pearson, 2005; Bolz, 2007; Cypress & Lee-Anderson, 2011; Farris, Wederich, Nelson & Fuhler, 2009; Fisher & Frey, 2012; Forsthuber, Horvath & Motiejunaite, 2010; Gurian, 2010; Limbrick, Wheldall & Madelaine, 2011; Love & Hamston, 2003; Lynn & Mikk, 2009; Merisuo-Storm, 2006; Senn, 2012; Serafini, 2013 cit in Boys Reading, 2015) configuram, nos materiais de leitura – que são geralmente escolhidos por professoras, já que estas dominam a profissão –, problemas de adesão e motivação dos rapazes; e nas atividades escolares que acompanham a leitura, uma série de práticas que, provavelmente, apoiarão mais os estilos de aprendizagem das raparigas do que os dos rapazes: os rapazes preferem a atividade à passividade (e ler é, no entender deles, uma tarefa passiva). Enquanto as raparigas estão mais centradas na comunicação verbal, os rapazes concentram-se mais na não-verbal. Os rapazes tendem a focar-se na exploração e ação e as raparigas em estabelecer relações via comunicação. Há géneros que os rapazes consideram para raparigas (por exemplo os textos ficcionais); Há atividades de exploração da leitura que não interessam aos rapazes (como, por exemplo, a análise das personagens...); Ler por obrigação afasta os leitores rapazes; Os rapazes identificam a leitura como uma atividade sem interesse e exclusivamente ‘da escola’ –, ou seja, nem autêntica nem genuinamente interessante.

Em suma, existem problemas na sociedade contemporânea de construção de identidades masculinas leitoras, que estão a afetar a motivação e o desenvolvimento de competências dos rapazes na escola. Não existem, na escola, as respostas mais adequadas para responder às necessidades e aos interesses dos rapazes, na área de desenvolvimento da competência leitora. Estes, tal como as raparigas, devem ser encorajados a construir identidades de género positivas relativamente à leitura; devem ser motivados para a leitura a partir de materiais de leitura contemporâneos que lhes interessam – que os seus professores muitas vezes desconhecem – e devem aprender a valorizar as aprendizagens e a leitura como indicadores de sucesso (National Literacy Trust, 2012), mas também como práticas culturais prazerosas por si só.

O alargamento da diversidade dos materiais de leitura em função dos interesses de rapazes e de grupos específicos de alunos, a inclusão de estratégias que podem ser

do agrado de grupos de jovens específicos e a promoção de ambientes de leitura mais dinâmicos, participativos e ativos, podem aportar grandes benefícios à aprendizagem. A palavra-chave desta abordagem é inclusão e equidade na educação: criar oportunidades diferentes para que todos os jovens (em particular a grande percentagem de rapazes sem identidade leitora positiva) possam aceder à leitura.

A literatura relevante também indica claramente que as escolas e os ambientes de aprendizagem informal a ela ligados devem aprender a criar contextos sociais que apoiem os jovens – e os rapazes em especial – na construção de sentidos socialmente relevantes da leitura, ao mesmo tempo que os afastam de práticas que podem resultar em desmotivação para a leitura. Algumas das soluções encontradas passam por identificar os materiais de leitura de que os jovens gostam; criar situações de leitura por prazer e sobre os seus interesses; promover práticas de leitura interativas e participativas; bem como envolver toda a comunidade educativa e os pais (ou encarregados de educação) na produção e circulação de identidades leitoras apelativas e diferenciadas em função do género, dos grupos de interesse e de outras variáveis sociais que caracterizam grupos de pares.

Estudo de caso 2. Não são apenas os rapazes que não se reveem no que leem: da diversidade de jovens

As questões de equidade e inclusão na educação, no campo da leitura, também se estendem a outros grupos na escola, para além da clivagem de motivação para a leitura que vai crescendo entre géneros. Num contexto de mobilidades forçadas e voluntárias em grande escala, como são as que caracterizam as formas de vida hodiernas, há novos problemas sociais que se colocam às políticas e ações sociais de receção, integração e inclusão nas escolas e que podem afetar o modo como pensamos a leitura e a sua utilização na escola sobretudo a partir de questões de ler para confirmar a sua identidade e ler para entender a diversidade que nos rodeia.

Um dos problemas atuais da escola será certamente a natureza multilingue e multicultural de migrantes de todas as partes do mundo que confluem para espaços sociais tornados multiculturais. Este facto torna quase impossível o uso de uma língua franca de comunicação ou uma aproximação uniforme à educação, tanto mais que uma sociedade plural, diversa e intercultural cuida de promover a transmissão de ideias, opiniões e perspetivas sobre a realidade, por mais diversas que se revelem.

Uma educação plurilingue, intercultural e para a diversidade, como a que se preconiza hoje para a Europa (Breidbach, 2003), terá de centrar-se essencialmente na aceitação e integração de uma multiplicidade de novas experiências (ditadas pelas circunstâncias e necessidades de grupos, culturas e identidades diversas), que tanto podem ser do domínio privado (a família, os amigos, as atividades quotidianas, as formas de comunicação), como do domínio público (por exemplo, ser aluno numa escola). Esta nova realidade impacta necessariamente sobre materiais de leitura e abordagens da leitura, em

particular no que toca à representação da diversidade, à representatividade e à utilização de linguagens, que permitam mais facilmente leituras do mundo em redor, por aqueles que não dominam a língua de comunicação dominante na escola.

Diversos autores têm reforçado a importância da imagem e do livro-álbum para a construção da identidade e diversidade de jovens leitores (Botelho & Rudman, 2010; Roche, 2010, 2015; Cotton & Daly, 2014). Graham (1990: 27) aponta a tendência do jovem leitor para transferir a realidade que vê para a sua própria experiência, enquanto Botelho & Rudman (2010) salientam o potencial de leitura crítica das ilustrações de qualquer livro-álbum como forma de entender realidades e perspectivas múltiplas a partir da própria experiência de cada criança.

O projeto *Identity and Diversity in Picture Book Collections* (IDPBC) propõe a utilização de imagens e ilustrações sob a forma de narrativas, manifestas em álbuns ilustrados e narrativas gráficas, como estratégia de aproximação das crianças migrantes, refugiadas e oriundas de minorias étnicas às múltiplas representações das sociedades que habitam e ao capital social da escola, em resposta às necessidades apontadas por um relatório da Comissão Europeia (2008). Que linguagem será mais expressiva para uma criança do que uma sucessão de imagens numa narrativa (com ou sem texto), permitindo-lhe a construção e reconstrução das suas vivências a par de tentativas de interpretação do que vê representado a partir dos seus próprios conhecimentos culturais (implícitos e explícitos) e dos repertórios linguísticos e culturais que domina?

Ao criarem-se condições de interação cultural da criança com imagens num álbum ilustrado, numa banda desenhada, ou num romance gráfico, que representem a sua própria experiência, desenrola-se um exercício de aceitação mútua e de integração do capital cultural representado e do próprio capital cultural da criança. Esta é a base da prevenção da segregação e do isolamento ou fechamento em si daqueles que não veem as suas experiências (ou as suas línguas, ou a sua menos boa relação com a palavra escrita) reconhecidas nos média ou nos materiais de leitura usados na escola.

Ao trabalhar-se a diversidade por imagens que se justapõem, por narrativas que oferecem múltiplas perspetivas sobre um mesmo evento, ou por convite à construção de sentidos sobre o que se vê numa imagem, incentiva-se a interação positiva entre alunos de diversas origens e com diversas capacidades. Embora as imagens não sejam uma linguagem universal, elas oferecem um acesso mais fácil à informação e ao conhecimento, sendo também mais usuais nas vidas dos jovens (através da Internet, do canal YouTube, etc.). A diferença torna-se uma fonte positiva de aprendizagem em vez de uma forma negativa de concorrência e preconceito, sendo que se melhorará a situação dos jovens com menos oportunidades e menos competências.

Foi com base nestes pressupostos que o projeto IDPBC⁴ começou por recolher, a

⁴ O projeto IDPBC – *Identity and Diversity in Picture Book Collections*, com o número 2015-1-LT01-KA201-013492, recebeu apoio financeiro do programa Erasmus+ no período entre 2015 e 2017. Todos os produtos desenvolvidos no âmbito do projeto são recursos abertos, disponíveis a partir de <http://www.diversitytales.com/en/>

partir de cada organización parceira⁵, as necessidades educativas em termos de populações diversas nas escolas, com especial ênfase em crianças dos 4 aos 12 anos e as estratégias educativas mais úteis com livros-álbum para abordar questões de identidade e diversidade. Dos dados recolhidos torna-se evidente que os 5 países se confrontam com situações idênticas de professores que não sabem como lidar com populações diversas de estudantes ou mesmo com o conceito de diversidade na escola. As dificuldades mais apontadas são linguísticas, no sentido de certos grupos de crianças não dominarem a língua oficial da escola e não existirem materiais de ensino-aprendizagem adequados para elas, com as consequentes altas taxas de abandono escolar e fraco aproveitamento entre estas crianças, que revelam quase sempre baixa autoestima e casos de vitimização (bullying), sendo, por vezes, mal tratadas pelos próprios professores; uma deficiente interligação entre as práticas da escola e as políticas educativas oficiais de multiculturalidade, que impedem uma gestão eficaz do currículo para responder às necessidades de populações diversas. Um outro problema comum identificado refere-se à segregação espacial das crianças que pertencem a minorias, que são migrantes, refugiadas ou possuem algum tipo de incapacidade.

Os poucos projetos identificados como resposta ao problema relevam estratégias de envolvimento das famílias migrantes nas atividades sociais da escola, reforço das competências das crianças por meio de atividades extracurriculares, formação dos professores em educação intercultural e estratégias para lidar com crianças migrantes, de modo a inteirarem-se de diferenças culturais e dos seus próprios preconceitos e a identificarem recursos e materiais mais apropriados para integração destas crianças.

As respostas de todos os estudos nacionais admitem que uma coleção de materiais de leitura diversos e sobre a diversidade pode facilitar a compreensão da diversidade por todos os jovens, desde que acompanhados de abordagens que vão ao encontro das necessidades de comunidades específicas, sejam elas linguísticas, sociais, culturais ou outras. Todos os países recolheram evidências, nos seus relatórios, de exemplos de promoção da leitura com narrativas visuais e livros-álbum para aprendizagem de vocabulário, desenvolvimento do pensamento crítico, promoção da comunicação numa segunda língua, relação com a experiência da própria criança, de forma a valorizar o seu capital social na escola, bem como sensibilização para a diversidade e para o diálogo intercultural.

A partir de uma lista de livros-álbum e narrativas visuais usadas nos países parceiros em ambiente educativo, o projeto IDPBC procedeu a uma consulta transnacional de especialistas diversos (professores, formadores de professores, investigadores, autores, ilustradores e livreiros) para construir uma lista de palavras-chave associadas a 'identidade e diversidade' e sugestões de livros-álbum para um catálogo bibliográfico anotado de uma coleção modelo IDPBC⁶.

⁵ As instituições parceiras são a Universidade de Pitesti (UPIT), Roménia, CARDET, centro de investigação, no Chipre, INNOVADE, um parceiro tecnológico, do Chipre, o Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), em Portugal, o colégio Doukas, da Grécia, e uma NGO, Diversity Development Group, da Lituânia.

⁶ Esta coleção de livros-álbum está disponível em flip book online a partir do sítio eletrónico do projeto em <http://www.diversitytales.com/en/>

Discussão

As representações contemporâneas de uma sociedade em profunda e radical transformação e das culturas diversas que a integram dificilmente chegam às mãos daqueles que delas necessitam: crianças e famílias migrantes, refugiados, crianças com dificuldades de aprendizagem e de integração na sociedade, crianças e famílias que vivem nas franjas da sociedade ou minorias étnicas com dificuldades de integração. Tal como não chegam facilmente às mãos de educadores sociais, professores e de todas as crianças, por razões diversas de tradição cultural nacional, manutenção do status quo ou desconhecimento.

Apesar de existirem materiais de leitura que, com grande qualidade estética e literária, ajudam a perceber questões de identidade e de pertença (multi)cultural atuais, de diversidade e conflito cultural das sociedades atuais, eles nem sempre são usados na escola. No *Catálogo Bibliográfico Anotado IDPBC* incluem-se exemplos de livros-álbum que apresentam soluções criativas para problemas de integração, de discriminação e de inclusão. Todos os textos incluídos promovem novos contextos de aprendizagem e novas abordagens visuais sobre como aprender sobre justiça, equidade social, solidariedade global, ecologia global no contexto de uma educação humanista para um mundo complexo, diverso e em rápida transformação.

Os livros-álbum, a banda desenhada, romance gráfico são meios ideais de conversão da escola a materiais de leitura que estabelecem pontes com a cultura dos jovens fora da escola, podendo também ser ideais para trabalhar a *literacia cultural e intercultural* no sentido do desenvolvimento de uma competência intercultural crítica, isto é um conjunto de capacidades, atitudes, conhecimentos e valores a adquirir pelos jovens, idealmente, com base em diversas fontes linguísticas e culturais, a que de outro modo não teriam acesso (UNESCO, 2013; Council of Europe, 2013; Byram, Gribkova & Starkey, 2002).

A competência intercultural inclui geralmente atitudes de relativização dos próprios valores e de descentramento da sua própria perspetiva, requer conhecimento sobre as identidades sociais de outros percebidos como cultural, social, étnica ou politicamente diferentes e reconhecimento do seu direito à diferença. A competência intercultural é também descrita em termos do desenvolvimento da capacidade para contrastar e comparar, interpretar e relacionar, descobrir e interagir com outros, ao mesmo tempo que se toma consciência dos próprios valores e preconceitos, considerados como 'normais'. (Byram et al, 2002). Em reformulações recentes, no quadro de competências literácitas para a vida democrática no século XXI em sociedades significativamente multiculturais (Council of Europe, 2016), a competência intercultural inclui a capacidade de ser capaz de navegar num mundo em que nem todos partilham ideias ou perspetivas semelhantes, a responsabilidade social pela manutenção da diversidade cultural e linguística acompanhada de uma compreensão crítica da língua e da comunicação, sendo que emergem atitudes adicionais a cultivar, como a autoeficácia (no sentido da tomada de consciência do valor e da capacidade de realização de si próprio) e a tolerância do ambíguo.

Por estas razões, a existência de materiais de leitura diversos, sobre identidade e diversidade, em diversas línguas, ou mesmo linguagens (como a visual e a digital), são de grande importância para a promoção de leitura enquanto estratégia de consolidação de competências que permitirão aos jovens negociar a diferença, a diversidade e a resolução de conflitos que as sociedades muito diversas inevitavelmente acarretam.

Estudo de caso 3. Os jovens leem livros na escola, mas preferem jogos e interações *online* fora da escola

Um outro desafio que se coloca à leitura dos jovens adolescentes, quando ela é feita por prazer e com base em livros, é a ironia e a troca dos colegas. Ler não é uma atividade bem vista pela maioria dos adolescentes, sendo que as tecnologias de informação e comunicação são muito bem vistas e que usá-las para ler poderia criar modelos muito interessantes para pares.

Vários estudos demonstram, por um lado, que os jovens usam mais tempo em redes sociais e jogos online do que a ler livros e, por outro lado, que quando inquiridos sobre se gostariam de ler livros *online*, a resposta é negativa: preferem livros impressos, embora continuem a afirmar que ler não é uma das suas atividades favoritas. Uma forma de interpretar esta resposta reside na clivagem que os jovens mantêm viva entre as atividades formais da escola, como seja ler um livro, e o entretenimento fora da escola, no seu tempo livre: os jogos e as interações *online*.

Testes como o PISA e PIRLS, conquanto demonstrem a competência académica de leitura na escola, de nada servem, neste contexto, como indicador de que se estão a formar leitores para a vida. A motivação tem sido identificada pelos investigadores como um importante fator de ligação dos jovens à leitura, relevando que quando os jovens estão motivados para ler por prazer, tendem a desenvolver uma atitude positiva e a cultivar as suas capacidades de leitura, sem grande esforço adicional (Snowball, 2005).

O uso inovador de práticas e recursos de base tecnológica, de acesso livre, que interligam aprendizagens/leituras informais, não formais e formais, pode ser de importância vital para a transformação dos hábitos de leitura dos alunos, da sua motivação para a leitura e das suas capacidades de ler; sobretudo no caso de jovens que não têm o hábito de ler nem demonstram interesse por ler (Lire2.o Toolkit, 2017).

Os efeitos positivos do uso de tecnologias são relevados pelo estudo de Eden, Shmir e Fershtman (2013) ao revelar que, por usarem computadores portáteis, adolescentes com dificuldades de aprendizagem, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, melhoraram significativamente as suas capacidades ortográficas, por oposição a participantes que não usaram computadores portáteis. Apesar de as iniciativas e programas de base tecnológica só tenuemente se tenham ligado a questões da promoção da leitura, existem alguns estudos, como os de Segers & Verhoeven (2002) sobre leitura interativa e expansão de vocabulário; o relatório “Act Now!” (CE, 2012) de relação entre ambientes

digitais e melhores níveis de literacia dos alunos; ou de Chance & Lesesne (2012) sobre multimodalidade e apoio tecnológico da literacia; para além de projetos e programas de promoção de livros digitais e concursos de leitura digital em planos nacionais de leitura, que salientam a facilidade para encontrar leituras favoritas, transportar e armazenar materiais de leituras em suportes digitais⁷. De uma maneira geral, as tecnologias digitais web2.0 são encaradas pelos agentes educativos como mais um suporte sobre o qual se pode ler (Tavares & Barbeiro, 2011) e não propriamente como uma nova tecnologia e uma nova cultura de leitura.

Nos relatórios de revisão de literatura levados a cabo no âmbito do projeto LiRe2.0⁸, há autores (Ramos, 2010) que enunciam formas emergentes de leitura a partir das tecnologias digitais, tanto pela facilidade de recolha, seleção de materiais de leitura e interpretação de forma fragmentada, consecutiva ou simultânea (Tavares & Barbeiro, 2008), como pelas possibilidades multimodais de receção e produção que possibilitam. No entender de alguns autores, como Tavares & Barbeiro (2011:29) este tipo de leitura digital não se apresenta como fácil para um leitor pouco experiente dado que o hipertexto complexifica o texto e torna-o plural e fluido, com possibilidades de percursos de leitura individualizados que requerem experiência cognitiva, maturidade de leitura e gestão da informação aberta em janelas múltiplas e sobrepostas.

De acordo com Tavares & Barbeiro (2011) e Ramos (2010) a navegação entre janelas de ecrãs favorece uma leitura rápida, fluida, em *zapping*, quase que aleatória e sem grande nexos internos; favorece igualmente uma leitura seletiva em busca de informação específica e talvez menos uma leitura extensiva ou em profundidade⁹. Pode causar desorientação dada a sobrecarga de informação disponível (Rouet, 2001).

No quadro do projeto LiRe2.0 levou-se a cabo, para além de uma revisão alargada sobre leitura e tecnologias web2.0, de que acabámos de dar conta, e de uma revisão curricular nos cinco países para entender como são propostas as abordagens digitais em conexão com a leitura, um pequeno estudo sobre a opinião dos jovens e dos professores sobre a relação entre leitura e tecnologias da web2.0, por meio de entrevista em *focus group* com grupos de jovens e com professores em cada país parceiro.

Os dados recolhidos vêm confirmar que os jovens, mesmo quando possuem leitores digitais, pouco os usam para ler, preferindo-lhes os *tablets*; embora respondam a desafios de leitura no *Facebook* ou noutra ambiente digital, entendam que ao ler numa língua estrangeira *online* podem mais facilmente pesquisar o significado de uma palavra que não entendem e procurem informação sobre autores e livros online, raramente usam tecnologias web2.0 para ler. E isto ocorre num contexto em que os jovens passam pelo menos 6 horas por dia em frente de um ecrã de computador (dados de 2010 para a Grécia,

⁷ Dados de um relatório nacional de revisão de literatura para o projeto LiRe2.0, não publicados.

⁸ O projeto *Lifelong Readers Web 2.0 (LiRe2.0)*, com o número 2015-1-IE01-KA201-008625, recebeu apoio financeiro do programa Erasmus+ no período entre 2015 e 2017. Todos os produtos desenvolvidos no âmbito do projeto são recursos abertos, disponíveis a partir de <http://www.lifelongreaders.org/en/>

⁹ Dados não publicados de um relatório nacional para o projeto LiRe2.0.

de Kokkevi, Fotiou, Xanthaki, Kanavou, 2011). Dados sobre os EUA do Nielsen Book Summit (2014), colocam a leitura no topo das atividades das crianças até aos 10 anos, perdendo progressivamente terreno para os média sociais e outras formas de entretenimento para os jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos.

Tanto os alunos como os professores entrevistados foram de opinião consensual de que estas tecnologias motivariam provavelmente os jovens não motivados para a leitura e aqueles que lhe resistem, embora os que leem digam preferir os livros impressos aos materiais de leitura digitais; contudo, evidenciaram também algumas preocupações relativas à conectividade (acesso à Internet e a equipamentos); aos currículos e à necessária flexibilidade destes para acolher outras práticas literárias e orientações diferenciadas para material impresso e material digital; e a compatibilidade entre ler e TIC, afirmando que a leitura *online* pode ser fragmentada e por isso pouco adequada para manter a atenção focada e desenvolver as estratégias interpretativas necessárias á descodificação de uma obra literária, que continua a ser (para os professores entrevistados) o objetivo da leitura na escola.

Discussão

Os dados recolhidos sobre a utilização de tecnologias digitais no contexto da leitura são algo contraditórios, permitindo perceber essencialmente que não estão ainda exploradas as potencialidades da web2.0 para promoção da leitura e novos modos conectados de ler em diversos suportes multimodais, em que a palavra escrita é enriquecida com áudio e imagens.

Entre as boas práticas recolhidas encontram-se diversas abordagens digitais como a utilização de fóruns, blogues, Facebook, Twitter e Wikis para partilhar a atividade criativa e colaborativa dos alunos em relação com a leitura; projetos de escrita criativa multimédia, pós-leitura, são apontados como promotores do interesse dos alunos pela leitura e pelo desenvolvimento do seu sentido crítico; e bibliotecas móveis com a tecnologia necessária para permitir a participação dos jovens e o desenvolvimento da sua literacia digital.

Conclusões e recomendações

A partir dos estudos de caso elencados sugerem-se recomendações práticas para promoção da leitura com jovens de modo a promover a sua literacia cultural e intercultural.

A investigação conduzida no âmbito dos estudos de caso múltiplos apresentados permitiu confirmar algumas vias de mitigação do problema do que significa para os jovens ler. O estudo de caso 1 salientou, a partir do caso de rapazes adolescentes e das suas dificuldades de motivação e de construção de uma identidade masculina leitora, a neces-

sidade de permitir aos jovens determinar o que querem *ler*, como e quando, dando-lhes à escolha recursos e temas variados, a partir daquilo do que lhes interessa: ficção científica, fantasia, desporto e mistério, livros baseados em filmes e em séries de TV; ou aliciando-os através de capas, que eles consideram apelativas, e de texto combinado com imagem, com estruturas episódicas e com compilações de curiosidades temáticas.

A introdução destas estratégias na escola implica aceitar a instabilidade textual dos novos média e da literatura popular (Watson, 1996: 10) e uma aproximação da escola com o que se passa fora dela. O que se passa na escola em termos de leitura tem de fazer sentido para as vidas dos jovens e aproximar-se das suas atividades lúdicas por duas razões distintas: porque assim se constrói uma ponte com o que eles já conhecem e porque se abre uma porta para inclusão na escola de atividades prazerosas, lúdicas e baseadas nas estruturas de sensibilidade das identidades jovens.

Não só não se trata apenas de diversificar os materiais de leitura, como de transformar práticas de leitura na sala de aula, afastando-as de abordagens mecânicas de interpretação de texto (Hilton, 1996: 304) e aproximando-as das linguagens dos próprios jovens, dos seus sentidos pessoais e da sua imaginação; e incluindo condições de participação em torno da leitura. Reside aqui inevitavelmente uma possibilidade pedagógica de reinterpretação crítica de discursos populares e escapistas, de *re-mix* entre o que os jovens já conhecem e novos materiais de leitura (Jenkins & Kelly, 2013), bem como de diálogo entre o clássico, o popular e a cultura de massas. Só deste modo, será possível promover o pensamento crítico e divergente entre os jovens, articulando o que eles já sabem, para os ajudar a construir sentidos novos, mesmo se contraditórios, e a apoderar-se de conhecimentos (Moss, 1989: 117).

Fica igualmente dos estudos de caso 1, 2 e 3 uma configuração da leitura no quadro das competências necessárias para o século XXI e dos temas contemporâneos, fazendo uso, sempre que possível, de tecnologias digitais. Nestas competências podemos incluir a leitura no sentido de uma atitude crítica de descodificação da palavra escrita, do visual e do multimédia (Unsworth, 2001, Comissão Europeia, 2012), participativa e diversificada em função dos interesses, necessidades e práticas sociais dos jovens. Poderemos igualmente repensar a leitura num ciclo de receção e produção de conteúdos multimédia, *re-mixing* (*recomposição*) ou apropriação para aceder a, analisar, avaliar, desconstruir e comunicar sentidos, de modos diversos (multimodalidade), com vista a uma eficaz participação nas comunidades em que se inserem. (Rheingold, 2012: 4). Não existem para os jovens limites entre a leitura em livro e noutros suportes – eles estão habituados a uma navegação transmédia; as leituras devem fluir entre géneros, suportes, textos integrais e excertos, colagens e amostragens – os jovens gostam de realizar diversas tarefas em simultâneo e gostam de seguir narrativas em múltiplas fontes (Jenkins e Kelly, 2013). As leituras podem ser gamificadas, individualizadas, apropriadas para todos os fins de co construção (formal e informal) da aprendizagem (Ito et al, 2010; Horizon 2014) a partir de diversos suportes informáticos físicos e na nuvem.

Referências

- Allan, J., Ellis, S. & Pearson, C. (2005). *Literature Circles, Gender and Reading for Enjoyment*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.
- Bauman, Z. (2003). *Liquid Love: On the Frailty of Human Bonds*. Oxford: Blackwell.
- Bokova, I. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris: Unesco.
- Boltz, R. H. (2007). What We Want: Boys and Girls Talk about Reading. *School Library Media Research*, nr.10. Available online: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol10/SLMR_WhatWeWant_V10.pdf
- Botelho, M. J. & Rudman, M. K. (eds.) (2010). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature. Mirrors, Windows, and Doors*. New York: Routledge.
- Boys Reading (2015). Research on the State of the Art. Available online: <http://boysreading.org/index.php/en/resources/project-outputs/research-reports> http://boysreading.org/project-outputs/IO1/O1_A2_Compile_FocusGroupReport.pdf
- Boys Reading (2016) Boys' Reading Toolkit. Available online: <http://boysreading.org/index.php/en/resources/toolkit>
- Breidbach, S. (2003) *Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and The Role of English*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chance, R., & Lesesne, T. (2012). Rethinking reading promotion: Old school meets technology. *Teacher Librarian*, nr.39(5),26-28.
- Cotton, P. & Daly, D. (2014). Visualising Cultures: The "European Picture Book Collection" Moves "Down Under". *Children's Literature in Education*. Vol.46, Issue 1,88-106.
- Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806ccco7>
- Cypress, A., & Lee-Anderson, K. (2011). The impact of boys and literacy: Connecting boys with books, engaging the adolescent reader. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, nr.5(10),59-71.

- Comissão Europeia (2012). EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Eden, S., Shamir, A., & Fershtman, M. (2013). Making a Difference: Using Laptops as a Support for Spelling Improvement Among Students with Learning Disability. In A. Shamir & O. Korat (eds.). *Technology as a support for literacy achievements for children at risk* (pp. 199-209). Dordrecht: Springer.
- European Commision (2008). *Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Available online: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>
- Farris, P. J., Werderich, D. E., Nelson, P. A., & Fuhler, C. J. (2009). Male call: Fifth-grade boys' reading preferences. *Reading Teacher*, nr.63 (3),180-188.
- Fisher, D., & Frey, N. (2012). Motivating boys to read: Inquiry, modeling, and choice matter. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, nr.55 (7),587-596.
- Forsthuber, B., Horvath, A. & Motiejunaite, A. (2010). Gender differences in educational outcomes: study on the measures taken and the current situation in Europe. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Available on: <http://bookshop.europa.eu/en/gender-differences-in-educational-outcomes-pbEC3209196/>
- Gilmore, N, & Burnett, M. (2014). Crunching Numbers at the Nielsen Children's Book Summit. *Publishers Weekly*. December 16. Available on: <http://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/childrens/childrens-industry-news/article/65068-kids-are-thriving-reading-and-hungry-for-more-crunching-numbers-at-the-nielsen-children-s-book-summit.html>
- Graham, J. (1990). *Pictures on the Page*. Sheffield: National Association for Teaching English.
- Gurian, M. (2010). *Boys and girls learn differently! A guide for teachers and parents*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Gunter, G., & Kenny, R. (2008). Digital booktalk: Digital media for reluctant readers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, nr.8(1),84-99.
- Hilton, M. (1996). Lost Boys? Violence and Imperialism in Popular Constructions of Masculinity. In M. Styles, E. Bearne and V. Watson (eds). *Voices Off. Texts, Contexts and Readers*. (pp. 291-309). London: Cassell.

- Horizon (2014). Horizon Report. Available on: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559384.pdf>
- Ito, M. et alii (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Jenkins, R. & Kelly, W. Eds. (2013). *Reading in a Participatory Culture. Remixing Moby-Dick in the English Classroom*. New York and London: Teachers College Press.
- Limbrick, L., Wheldall, K., & Madelaine, A. (2011). Why do more boys than girls have a reading disability? A review of the evidence. *Australasian Journal of Special Education*, nr.35(01),1-24.
- LiRe2.0 (2017). *LiRe2.0 Toolkit*. Available on: <http://lifelongreaders.org/resources/toolkit/english/#116>
- Love, K., & Hamston, J. (2003). Teenage boys' leisure reading dispositions: Juggling male youth culture and family cultural capital. *Educational Review*, nr.55(2),161-177.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, nr.50(2),111-125.
- Moss, G. (1989). *Un/popular Fictions*. London: Virago Press.
- National Literacy Trust (2012). Report: Boys' Reading Commission. London: Literacy Trust.
- Ontario Ministry of Education (2004). *Me Read? No Way. A Guide to Improving Boys' Literacy Skills*. Available on: www.edu.gov.on.ca/eng/document/brochure/mercad/me-read.pdf
- Ramos, I. (2010). O PNL e as TIC: Efeitos na relação dos alunos com a Leitura. Tese de Dissertação de Mestrado em Multimédia em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ramos, N. (2013). Interculturalidade(s) e mobilidade(s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas. In *The Overarching Issues of the European Space*. (pp. 343-360). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rosnay, J. (2006). *La révolte du prolétariat*. Paris: Fayard.
- Rouet, J. (2001). *Les Activités Documentaires Complexes – Aspects Cognitifs et Développementaux*. Poitiers : Université de Poitiers, 2001. (Rapport d'Habilitation à Diriger des Recherches). Available on: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/uv39/papiers/HA-Rouet2001.pdf>.

- Rheingold, H. (2012). *Net smart. How to thrive online*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Roche, M. (2010). Critical Thinking and Book Talk: Using picture books to promote discussion and critical thinking in the classroom. *Reading news* (Conference edition). Dublin: Reading Association of Ireland.
- Roche, M. (2015). *Developing Children's Critical Thinking through Picture books. A guide for primary and early years students and teachers*. Oxon: Routledge.
- Schwab, K. (2016) Welcome to the Fourth Industrial Revolution. *Rotmann Magazine*. Fall 2016, 19-24.
- Segers, E., & Verhoeven, L.L. (2002). Multimedia support of early literacy learning. *Computers & Education*, nr.39(3), 207-221.
- Senn, N. (2012). Effective approaches to motivate and engage reluctant boys in literacy. *Reading Teacher*, nr.66(3), 211-220.
- Serafini, F. (2013). Supporting boys as readers. *Reading Teacher*, nr.67(1), 40-42.
- Snowball, C. (2005). Teenage reluctant readers and graphic novels. *Young Adult Library Services*, nr.3(4), 43-45.
- Tavares, C. & Barbeiro, L. (2008). TIC: implicações e potencialidades para a leitura e escrita. *Intercompreensão*, nr.14, 129-157.
- Tavares, C. & Barbeiro, L. (2011). *PNEP - As implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação-DGIDC.
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. Paris: Unesco. Available on: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>
- Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Watson, V. (1996). Innocent Children and Unstable Literature. In M. Styles, E. Bearne and V. Watson (eds.). *Voices Off. Texts, Contexts and Readers*. (pp. 1-15). London: Cassell.
- Κοκκέβη Ά, Φωτίου Α, Ξανθάκη Μ., Καναβού Ε. (2011). Ο Ελεύθερος Χρόνος των Εφήβων. Πανελλήνια Έρευνα στους Μαθητές 2011, ΕΠΙΨΗ Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (Health Behavior in School-Aged Children).